

外国語としての日本語教育のコースデザインについての一考察

A Study of Course Design for Japanese Language Program as a Foreign Language

片 島 康 夫
Yasuo Katashima

キーワード：外国語としての日本語教育、コースデザイン、カリキュラム、シラバス、
教材・教具

目 次

- 1 はじめに
- 2 長崎ウエスレヤン短期大学の日本語コースの現状
- 3 シラバスとカリキュラムについて
- 4 教材・教具と授業活動について
- 5 課 題
- 6 おわりに

1 はじめに

日本で日本語を母語としない外国人留学生のための予備教育（註1）としての日本語教育プログラムについて考える際、学習者の多様性を無視することはできない。田中氏が指摘するように、日本語の学習者は、特に年齢、母語、文化的背景、学力などの点で著しく多様なカテゴリーに分かれた集団だと言える（註2）。

この学習者の多様性を無視しては、日本での日本語教育プログラムは語れない。もちろん、日本語教育を行う機関として、例えば、12年の学校教育を終えた者、日本語以外のある言語を理解できる者、ある程度の日本語の能力を有する者を対象とするといったような受け入れの条件を設けることで、学習者をある程度の共通性をもった集団に絞ることは可能であろう。それでも、母語や文化的背景、目標や目的などニーズの多様性の問題は残る。

本稿の目的は、以上述べたことを前提に、外国人のための外国語としての日本語教育プログラムである本学の日本語コースのコース・デザインについて、主にカリキュラム、シラバス、教材・教具を中心に考察することにある。なお、田中氏は、親の海外滞在のため長期にわたって海外で過ごしたいいわゆる帰国子女、日本に定住した難民や中国からの帰国者らのように日本語を生涯使わなければならない第2の言語として日本語を学ぶ場合の日本語教育を「第二言語としての日本語教育」とし、ビジネスマンや留学生など、日本語は一時的に利用する言語でしかない場合の日本語教育を

「外国語としての日本語教育」と定義している（註3）。日本での大学進学を目指して日本語研修を受ける場合など、その後の日本語を使つての研究と生活がかなり長期になる学習者も少なからずいる。しかしながら、本学では、たいてい1年の日本語研修を受けたのち帰国する者が多く、またそれ以上の日本語の学習及びその他の目的で日本に滞在する者も数年のうちに帰国する者がほとんどで、基本的には外国語としての日本語教育と考えている（註4）。

2 長崎ウエスレヤン短期大学の日本語コースの現状

長崎ウエスレヤン短期大学（以下、本学とする）では、従来主に交換留学協定に基づいて受け入れた英語を母語とする留学生を対象に日本語教育を行ってきた。しかしながら、長崎県で日本語教育を行っている機関が少ないため、キリスト教の宣教師や日本人と結婚した外国人など、日本に何らかの理由で滞在している外国人が仕事や生活のために日本語を学ぶ必要があり、また主にアジア諸国からの留学生が大学進学準備のために本学での日本語研修を希望するなど、様々なニーズに応えるために、多様な学習者を受け入れるようになった。また、交換留学協定を結んだ海外の姉妹校も、英語圏だけでなくアジア諸国などにも拡がり、ますます多様な背景を持つ学習者が集まるようになった（註5）。それに伴い本学の日本語コースでは、選択科目を設ける、授業時間数の若干の見直し、教材の見直しと補助教材の作成、視聴覚教材の導入、各国語の日本語学習のための参考書や辞書などを図書館に備えるなどの対応をしてきた。しかしながら、これらの対応はみな抜本的な改革にまでは至らず、既存のプログラムの若干の改良にしかすぎなかった。

本学の日本語コースのクラス数は、長く2クラスで行っていた。受講者が20名前後でほとんど増減がなかったことと、学習者のレベルやニーズもそれほど多様ではなかったからである。そうは言っても、クラス内で学習者の間に日本語の知識・能力に差がある場合もあり、一部の学習者の中にはレベル設定に不満が無いわけではなかった。2クラスのうちの上のクラスでは、日本語能力試験2級レベルがゴールで、それ以上のレベルのクラスは開講できず、日本の大学進学を目指すには低すぎた。交換留学生以外の私費留学生が増えるにつれ、いよいよ本学も日本語コースとそのカリキュラムの見直しを迫られたのである。

2 シラバスとカリキュラムについて

言語教育のコース・デザインを考える上で、当然考えなければならないのが、シラバスとカリキュラムである。構造シラバスを採用しながらコミュニケーション要素を採り入れようとする、実際には様々な困難がある。前述のように日本語教育の対象者である留学生は非常に多様な集団である。シラバスとカリキュラムを決定するにあたって、特にそのバック・グラウンド、日本語の能力、ニーズを無視することはできない。それゆえ、シラバスの決定とカリキュラムの作成は効果的な教育を行うためには非常に重要な段階であると言える。

シラバスとカリキュラムのデザインは、どちらを重視して学習目標と到達目標を設定するかは、その教育機関の学習者の目的とニーズなどによって変わってくるが、日本語教育の初級レベルでのコース・デザインでは、カリキュラムよりもシラバスを重視する考え方に立つことが多い（註6）。この方法では、シラバスの各項目の順序が決まれば、それが学習目標となり、そのコースまたは学期の最終の学習目標が到達目標となる。これは、初級レベルの日本語教育が、ほとんどの場合、従来から構造シラバスを採用しているためである。このシラバスによれば、基本的な文型、文法項目、語彙などを、基礎的なものからより複雑なものへと積み重ねて学習させることができ、学習する項目が文法的に易しいものから難しいものへと進めていくことができる。そのため多くの日本語教育機関で採用され成果を上げてきた。

しかしながら、パターン・プラクティスを中心とする単調で画一的な教育方法は、学習者にかなり高い動機と目標があることを前提としており、インテンシブな教育を目的とした場合でないと実行が難しい。また、学習の初期の段階では、基礎的な文法事項から始めざるを得ないので、すぐには実際のコミュニケーションに役に立たないという点が問題となる。コミュニカティブ・アプローチが提唱されて以来、日本語教育においても、構造的シラバスの欠点をカバーするために、機能シラバス、場面シラバス、技能シラバスなどが提唱され試みられている。本学でも基本的には構造シラバスによって授業計画が立てられ実行されてきたが、同時に場面場面に適切なコミュニケーションができるように、つまり授業の内容がよりコミュニカティブになるように工夫が加えられてきた。

次に、設定されたシラバスの内容をいつどのように教えるのかということを決定的にすることが重要な作業となる。これがカリキュラムの作成の段階である。まず、手順としては、学習目標の設定がある。これは、学習者が日本語を使って何ができるようになることを目標とするのかということと、文法項目など言語的要素の目標とに分けられる。本学では、両方の目標を掲げており、初級は「日常生活に必要な会話ができ、簡単な読み書きができること」とし、言語的要素では、基本的な文法、漢字300字程度、語彙1,500語程度としている。これは日本語能力試験3級レベルの日本語の能力・知識である。中級は日本語能力試験2級レベルで、「一般的な事柄について会話・読み書きができること」で、より高度な文法的知識と漢字1,000字程度、語彙6,000語程度としている。本学では、特にアジアからの留学生の増加に伴い、中級のレベル以上のクラスの開講が迫られ、1998年9月から上級のクラスを含めたカリキュラムの作成が始まり、1999年1月から上級クラスの授業が始まった。中級のクラスを終えて上級のクラスに進む者は、すべて日本語能力試験1級の合格を目指していたので、実質的には1級試験対策に多くの時間を費やすことになった（註7）。また、より学習者の日本語の能力にあった授業を行うために、初級、中級、上級の各レベルを前期と後期に分け、合計で6クラスを開講したのである（註8）。

学習目標と到達目標が決まったら、教材の選定を行い、授業活動の内容について決定をすることになる。これについては、4の「教材・教具と授業活動について」と5の「課題」のところで考察

する。

4 教材・教具と授業活動について

日本で行われている外国語としての日本語教育では、一つのクラスの学習者の母語が複数であることが多い。このためまだ学習者の日本語の能力・知識が少ない初級の段階では、日本語による説明はほとんど意味をなさない。よって媒介語を使わない直接教授法で行われる。そのため、教材及び教具は授業の重要な補助的役割を果たす。教師が口頭で質問を行い学習者に答えさせる場合など教材・教具を必要としない教室活動もあるが、学習事項を教科書で確認させたり、文法の練習問題をさせたりする場合など多くの教室活動で教材が使われまた効果を発揮している。教師が新出学習事項を学習者に対して提出する場合、絵パネル、写真、レアーリア、OHP、ビデオなどの教材・教具が多用される。これは初級の場合特にそうで、言葉による説明が難しいだけに目で見て確認できる教材・教具が大きな役割を果たすのである。特にレアーリアは教室活動を実際の雰囲気にし、コミュニケーションの疑似体験をさせるのに役立つ。その際、教師は、会話を現実のコミュニケーションにできるだけ近づけることを心がけるべきである。

筆者は、構造シラバスの必要性を否定しているのではない。また、すべての日本語教育のシラバス・デザインに構造的シラバスを採用すべきだとも考えていない。授業をよりコミュニケーションにするということは、授業でオーディオ・リンガル法の構造シラバスやパターン練習などの活動を行わないということを意味しない。コミュニケーション・アプローチを採用した授業でも、構造シラバスの教育は必要である。確かに、テープレコーダーやコンピューターなどが発達した今日では、学習者が教室外で自学自習できる環境が整っているのであれば、文法のパターン練習など基本的に学習者が教室外で行えるものは、必ずしも教師がついて教室活動として行う必要がないと言える。しかし、特に文法的・言語的知識の少ない初級学習者の場合、ある程度の教師による指導が必要である。アメリカなどでは早くから学習者がコンピューターを操作しながら文型練習のようなドリル形式の練習を行うCAI (Computer-Assisted Instruction)が開発され利用されてきた。しかし、学習者の反応をきちんととらえることができる機器というのは現在発達が遅れていて、まだ本格的に使える段階にないと、中道氏は指摘している(註9)。また、田中氏は学習者の自律的学習をサポートする学習支援システムの開発とコンピューターの果たす役割の重要性を指摘しているが、同時に、オーディオ・リンガル法の中心的な教室活動であったパターン練習を教室外に追い出し教室内の活動を完全に現実のコミュニケーションにすることには困難があることも指摘している(註10)。すなわち、構造シラバスの学習を学習者に自習として課したとすると、確認の作業を学習者自身ができないことが問題となる。それゆえ、少なくとも学習事項の確認や復習の作業が教室活動に加えられなければならないということである。

本学では、構造的シラバスを中心にしながら、必要に応じてコミュニケーション内容を組み込ん

でいく方法を探ってきた。学習者の多くが日本語能力試験受験、日本での大学進学を目指していたからである。学習者のニーズは、より高度な文法的・言語的知識と実際にコミュニケーションを行えるようになることにあった。これは現在も変わっていないし、今後も続くであろう。そのため、教材・教具は文法的・言語的知識が得られ、かつ実際のコミュニケーションに役立つものが求められた。よって、主教材には文法、文型、語彙などが体系的に学べるものが、そしてそれを補う副教材として文法とコミュニケーションの能力が養えるものが選ばれたのである。教材の選定については、主教材はコース管理者によって、副教材は各クラス担当教師とコース管理者によって決められた。実際にその授業を担当し受講者の日本語の能力と学習状況を把握できる者でないと難しいと考えられたからである。現実には、学習者の多様性のため、各担当教師が副教材を必要に応じて作成するということがしばしばあった。

5 課 題

新しいカリキュラムで実際に授業を始めてみると、様々な問題に直面した。本学の新しいプログラムでは、共通のテキストを使って、各クラスを2、3人の教師が担当する方法を採った。そのため、授業が終わった教師は、既習・未習の学習事項を次の授業を担当する教師に確実に連絡する方法を考えねばならなかった。結局、進度表を作りそれをセンターに備え付け、各授業の学習状況を各担当教師が記入することになった。この方法では、出勤してセンターで進度表を確認するまで、自分が担当する箇所がわからないので、約1日の連絡の遅れが生じるのである。実際には各教師間で電話などで事前に連絡をすることが多かった。また、メッセージを確実に伝えるためには、授業で扱う文法事項、語彙、漢字などの詳しい情報の分類方法を統一し教師間であらかじめ確認しておく必要がある。

シラバスの一覧表は各担当教師に配られていたのであるが、しばしば変更を余儀なくされた。我々はその問題に対処するために、事前に各課ごとに復習の時間を設定することにした。この時間は調整の時間ととらえられていた。各課の学習事項が終わった時点で文法・言語的学習事項の理解や練習が不十分だと教師が判断した場合、文字通り復習の時間として使われた。学習事項の理解が十分だと判断された場合は会話練習などコミュニケーション重視の活動にあてられた。その判断は担当の教師に委ねられていた。また、シラバスの組み替えや変更が行われ、必要に応じて学習事項や教室活動が加えられた。例えば初級の場合、各課の指導手順は、新しい文型・例文・語彙の導入、ドリル練習、会話練習、聴解及び新出文法事項の学習となっていたが、新しい文型と例文を同時に提示し、続けてドリル練習に入るよう工夫した。学習者は一連の授業活動で新出文法事項とその具体的用法を学ぶことができ、理解と習得がより進んだように思う。これは、初級のある担当教師から提案され実施されたが、他の教師からも歓迎された。

学習者の出身やバック・グラウンドなどの違いによる能力差や学習のスピードも問題であった。

能力別にクラスを分けてもやはりクラスの中にある程度の能力差はどうしても生じてしまう。これは学習が遅れている本人の努力に期待するしかないのであるが、本人だけではどうしようもない場合もある。初級の場合、特にそうである。例えば、初級前期と初級後期に分けたときに、どうしても、そのどちらとも言い難い中間のグループに属する受講者が存在する。特に初級の場合、学習事項が基礎的なもので、既習の学習事項の上に積み上げていく方法を採用しているので、新出学習事項の理解が不十分になってしまう。この原因が、学習者の日本語の能力のどの領域によるものなのか、担当教師でさえなかなか判断できないこともある。例えば、学習者の問題が、文法、語彙などにあるのか、聴解の能力にあるのか、漢字の知識であるのかなどを判断しなければならない。本人が日本語で説明できないのであるから、教師がつきとめてやらなければならないが、学習者の問題が複数であるのが普通で、授業時間内で解決できるような問題ではない。現在の我々のプログラムの内容では十分な対応ができていない。結局担当教師が補習を行うか、クラスを変えるよう勧めてやるしかないのが現状である。

初級から中級のレベルに進む学習者にも進捗上の問題があった。特に学習者が非漢字圏の場合、学習内容が急に難しくなったように感じられるのである。教材は、易しいものから次第に複雑なものへと段階的に学習が進められるように配慮されているのであるが、語彙と漢字が中級になってより多く要求されるので困難を感じる学習者も多い。これは非漢字圏の学習者が比較的多く存在するゆえに抱えている本学の問題であるが、非漢字圏の学習者を受け入れるからには、どうしても考慮しなければならない点であろう。また、ある程度の日本語の能力がある者は、授業の進捗と内容に不満を持つこともある。このような学習者の多くは日本語能力試験の受験を計画している者で、より多くの学習事項を、また、より早い授業の進捗を期待するのである（註11）。

中級以上のレベルのクラスでは、初級と違い、構造的シラバス中心よりも、場面・話題シラバス、コミュニケーションタスク・シラバス、必要に応じてスキル・シラバスなどを組み合わせた方法がより望まれるように思われる。本学では特に上級レベルは、学習者のニーズから日本語能力試験対策が中心になってしまったが、今後より柔軟なカリキュラムの作成が必要であろう。

また、学習事項の定着の確認に、よく正確さと流暢さをその基準とするが、日本語が使われる社会で適切かどうか、つまり実際に使えるのか、実際に使った場合相手にどのような印象を与えるのかをも考慮にいたした指導が重要である。構造シラバスを採用した場合、学習すべき文法事項の中には、実際のコミュニケーションでは使えないか、あるいは実際に日本人を相手に使った場合誤解を招きかねない表現も含まれがちである。初級の段階ではある程度のものは許容として、後に訂正をするか、実際に使えないことを学習者に伝える必要があるのではないだろうか。あるいは、学習者に今学習していることが、単なる文法事項の学習なのか、あるいはコミュニケーションのための学習なのかを認識させることが教師に求められる。最近では文化的側面を重視した日本語教育の重要性が指摘されているが（註12）、日本語教育プログラムのシラバスを決定しカリキュラムを作成す

る場合にも考慮に入れる必要がある。

おわりに

以上述べてきたことは、多様な学習者を受け入れている日本語教育機関では当然対応が迫られる課題であると言えよう。できあがったシラバスとカリキュラムに従って授業を進めていくほうが、教師と教育機関にとって負担が少なく好都合である。しかし、事前のシラバスとカリキュラムの決定とそれに基づいた授業計画は重要であるが、多様な学習者のニーズを重視する考え方に立つと、必要に応じてシラバスを修正または変更することが必要とされるであろう。

また、筆者は、上記のように多様な問題に対応するには、以前本学の日本語コースで一時期試みられていたのであるが、選択科目の開講が有効な方法の一つではないかと考えている。例えば、初級の段階では、日常のコミュニケーションを重視する会話の授業、非漢字圏出身者のための語彙・漢字の授業、漢字圏出身者のための語彙・漢字の授業、基礎的文法的知識の少ない学習者のためのベーシックな文法の授業などが考えられる。より上級の段階では、各スキルを効果的に伸ばすプログラムの開発の検討が必要であろう。そうすることによって基本的にはコアとなる現在行っている授業を中心としながら、様々なニーズに対応することができるようになるのではないだろうか。これには担当できる教師の人数と教室の確保が前提となるため、本学ではまだ実施できていない。

《註》

(註1) 日本での大学進学を前提とした日本語教育を日本語予備教育と呼ぶことがある。

また、日本語研修課程と呼んでいる機関もある。本学では、基本的には予備教育としての要素が大きいが、他の目的で日本語を学ぶ外国人も受け入れている。

(註2) 田中望・斉藤里美『日本語教育の理論と実際——学習支援システムの開発——』

大修館書店、1993年（以下本書は『日本語教育の理論』とする。）

(註3) 田中望『日本語教育の方法——コース・デザインの実例——』大修館書店、1993年（以下本書は『日本語教育の方法』とする。）

(註4) この点については英語教育の定義と若干異なるが、田中氏の定義に従うことにする。

(註5) これまでに、アメリカ、カナダ、イギリス、フィリピン、タイ、中国、韓国、ブラジルなどから留学生を受け入れ、ほとんどが英語圏であるアメリカ、カナダの留学生であった。現在では、韓国、中国からの留学生が多数を占めている。

(註6) 田中・斉藤『日本語教育の理論』

(註7) 「高度の文法・漢字（2,000字程度）・語彙（10,000語程度）を習得し、社会生活をする上で必要であるとともに、大学における学習・研究の基礎としても役立つような、総合的な日本語能力。（日本語を900時間学習したレベル）」が日本語能力試験の認定基準となって

いる。

(註8) 1999年1月の時点で、韓国出身者17名、中国出身者9名、アメリカ出身者3名、カナダ出身者1名、タイ出身者2名、フィリピン出身者2名、イタリア出身者1名、オランダ出身者1名が本学に在籍している。

(註9) 『視聴覚教材フォーラム4 (1997年) 記録』国立国語研究所日本語教育教材開発室、1997年

(註10) 田中『日本語教育の方法』

(註11) この点については植松氏が国際学友会日本語学校の調査を紹介して、「漢字系学習者」は「進度が遅すぎる」「先生の説明がわからない」「教科書の内容がつまらないという反応を示す者が多く、これに対して「非漢字系学習者」は「漢字学習の困難さ」を挙げる者が圧倒的に多く、次いで「進度が早すぎる」という漢字系学習者とは逆の反応を示す傾向があることを指摘している。(日本語教育学会編『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社、1991年) 本学の受講者も同様の傾向がある。

(註12) 『文化的側面を重視した日本語教育の在り方に関する調査研究 (中間報告)』文化庁文化部国語課、1992年